乡村学校跨科教学教师专业发展现状与对策研究

郭鑫 郑志辉

（衡阳师范学院教育科学学院，湖南衡阳，421010）

摘 要乡村教师专业发展是当前教育改革的重要议题，但国内外学者对于跨科教学教师这一群体却关注甚少。运用问卷调查法，以湘南地区乡村中小学校1623名跨科教学教师为研究对象，用PCK教师学科教学知识来衡量教师的专业发展程度，挖掘影响跨科教学教师专业发展程度的深层因素。研究发现：乡村学校跨科教学教师的专业发展程度不高，并受专业发展动机、专业发展途径、专业发展支持的影响。鉴于此，从教师自身和管理部门角度出发，提出跨科教学教师专业发展的策略：主动夯实学科知识、开展针对性层次性培训、设置教研任务、定期视导、建立荣誉体系等。

关键词乡村跨科教学 跨科教学教师 教师专业发展

作者简介 郭鑫（1997-），女，湖南永州人，衡阳师范学院教育科学学院，硕士生在读，研究方向：教育管理，联系方式：3230475474@qq.com；郑志辉（1971-）,男，湖南常德人，衡阳师范学院教育科学学院，教授，博士生导师，博士，研究方向：教师专业发展，联系方式：575785133@qq.com。

邮寄地址 湖南省衡阳市珠晖区衡阳师范学院东校区，郭鑫，15084872419

2020年9月，教育部等六部门印发《关于加强新时代乡村教师队伍建设的意见》指出，“要提高乡村教师综合素质，促进乡村教师专业发展，激发教师奉献乡村教育的内生动力，发挥乡村教师新乡贤示范引领作用[[[1]](#endnote-0)]”。但是，乡村教师队伍的建设与发展依然是我国高质量教育发展的短板[[[2]](#endnote-1)]。

经过一系列的调查研究，笔者发现，许多乡村学校教师结构不平衡，学科对口教师不足，不少教师需要负责一个甚至多个非对口的学科。这些教师有能力负责这些非对口学科的教学吗？我们又该采取哪些措施提升这些教师的非对口学科教学能力？纵观目前的学术研究，涉及此类主题的研究极少。教育理论，理应关注实践中的问题，这是教育研究者应有的良心和责任。因此，有必要对乡村学校跨科教学教师的专业发展进行深入研究，剖析其困境背后的原因，并提出有效的策略，为乡村学校跨科教学教师的专业发展提供可行性的参考。

一、研究设计

（一）研究对象

本研究采取目的取样的方式，主要以湘南地区乡村学校的中小学跨科教学教师为研究对象，借助问卷星发放电子问卷。共发放1623份正式问卷，回收1623份，问卷回收率100%，剔除无效问卷125份，回收有效问卷为1498份，有效率为92.3%。本研究涉及的跨科教学教师是指任教科目为非对口学科的教师，例如汉语言文学专业改教数学，而非兼任音体美、科学等学科的教师。样本具体分布如表1所示。

表1 研究对象的样本分布情况

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 类别 | | 人数 | 占比 |
| 性别 | 男 | 370 | 24.7% |
| 女 | 1128 | 75.3% |
| 教龄 | ５年及以下 | 942 | 62.9% |
| 6—10年 | 242 | 16.2% |
| 11—15年 | 114 | 7.6% |
| 16年及以上 | 200 | 13.4% |
| 职称 | 未评 | 711 | 47.5% |
| 小学二级 | 162 | 10.8% |
| 小学一级 | 141 | 9.4% |
| 小学高级及以上 | 114 | 7.6% |
| 中学二级 | 91 | 6.1% |
| 中学一级 | 80 | 5.3% |
| 中学高级及以上 | 199 | 13.3% |
| 最高学历 | 专科 | 127 | 8.5% |
| 本科 | 1165 | 77.8% |
| 研究生及以上 | 206 | 13.8% |
| 专业类型 | 师范类 | 907 | 60.5% |
| 非师范类 | 591 | 39.5% |

（二）研究工具

问卷包含三个部分，第一部分为调查对象的基本信息，涉及性别、教龄、职称、最高学历、所学专业、所教科目等人口学变量。第二部分为调查对象的主体部分。参考学者陈向明[[[3]](#endnote-2)]、朱旭东[[[4]](#endnote-3)]等关于教师专业发展的研究，结合本人思考，本问卷将教师专业发展的维度确定为四个方面：专业发展动机、专业发展程度、专业发展途径、专业发展支持。其中，专业发展程度用教师学科教学知识(Pedagogical Content Knowledge简称PCK)发展来衡量，之所以如此，是因为“学科教学知识是一个最能体现教师专业性的学术建构[[[5]](#endnote-4)]”，“教师专业发展的核心问题就是发展他们的PCK[[[6]](#endnote-5)]”。同时，根据学者们关于教师PCK的共识，本研究将教师专业发展程度维度确定为学科知识、教学知识以及关于学生的知识。所有题目均采用李克特五点计分法，并为正向计分，共计37题。第三部分为开放性问题，主要询问调查对象的意见与建议。问卷回收后，采用SPSS 26.0对调查数据进行统计分析。

（三）问卷的信效度

1.信度

通过检验，整个问卷的内部一致性系数为0.983，各个维度之间的系数分别为：专业发展动机0.932、专业发展程度0.970、专业发展途径0.906、专业发展支持0.946，Cronbach’s Alpha系数大于0.9。由此可见，本问卷的信度较高。

2.效度

问卷效度检验是检验问卷的有效性，确定设计的题项是否合理。经过分析，本问卷的KMO检测系数为0.988，Bartlett球度检验结果的显著性达到0.000。因此，本问卷的效度符合研究需求。

二、研究结果与分析

（一）乡村学校跨科教学教师专业发展基本情况

本文调查了湘南地区乡村学校跨科教学教师的专业发展现状，从专业发展动机、专业发展程度、专业发展途径、专业发展支持四个维度展开调查分析，对乡村学校跨科教学教师的专业发展现状有了一个整体的了解（表4）。乡村学校跨科教学教师专业发展四个维度的均值在3.40-3.69，介于基本符合与比较符合之间。其中，乡村学校跨科教师的专业发展动机最高，均值为3.69；专业发展程度其次，均值为3.52；教师的专业发展途径最低，均值为3.40。教师的专业发展动机最高，说明跨科教学教师对自身的专业成长有一定要求。但是整体发展情况不容乐观，原因可能是专业发展途径的狭窄，他们不知道用何种途径来提升自己的专业化程度。正是因为专业发展途径的窄化，乡村学校跨科教学教师呈现专业发展程度均值不高的情况。整体看来，跨科教学教师专业发展状况不佳，尤其是专业发展途径还需进一步拓宽。

表2 乡村学校跨科教学教师专业发展基本情况

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | N | 最小值 | 最大值 | 均值 | 标准偏差 |
| 专业发展动机 | 1498 | 1.00 | 5.00 | 3.69 | .84316 |
| 专业发展程度 | 1498 | 1.00 | 5.00 | 3.52 | .86392 |
| 专业发展途径 | 1498 | 1.00 | 5.00 | 3.40 | .91575 |
| 专业发展支持 | 1498 | 1.00 | 5.00 | 3.46 | .91033 |

（二）专业发展程度的统计结果分析

从乡村学校跨科教学教师专业发展程度的统计结果可知，学科知识和关于学生知识的均值最低，为3.51。说明乡村学校跨科教学教师学科知识以及关于学生的知识最薄弱，需要深入掌握学科思想，了解学生知识经验和学习习惯。对于跨科教学教师来讲，他们未系统地学习过所教学科的学科知识，不了解教材的内容体系，与合格的跨科教学教师尚有一定距离，学科专业知识亟需提升。再者，因新手教师进行跨科教学的占比较大，他们对学生缺乏一定了解，导致关于学生的知识欠缺。

表3乡村学校跨科教学教师专业发展程度的统计结果

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 维度 | 二级指标 | 样本题目 | 样本总分 | 平均得分 | 均值 |
| 专业发展程度 | 学科知识 | 全面、深入掌握学科思想 | 5227 | 3.49 | 3.51 |
| 明确了解教材内容体系 | 5270 | 3.52 |
| 明确了解课程标准 | 5229 | 3.49 |
| 与其他学科知识联系 | 5299 | 3.54 |
| 教学知识 | 课堂教学技巧有显著提升 | 5163 | 3.45 | 3.53 |
| 课堂组织能力有显著提升 | 5329 | 3.56 |
| 教学评价技巧有显著提升 | 5363 | 3.58 |
| 关于学生知识 | 了解学生知识经验和学习习惯 | 5194 | 3.47 | 3.51 |
| 了解学生学习难点 | 5235 | 3.49 |
| 了解学生易混淆的知识点 | 5281 | 3.53 |
| 根据学生认知水平教学 | 5320 | 3.55 |

（三）专业发展程度的人口学变量分析

1.教龄差异

从教龄来看，学科知识、教学知识以及关于学生知识在教龄上的差异均显著，P<0.05。5年及以下教龄的新手跨科教学教师的三个维度均值都最低，即对知识的掌握程度最低；16年及以上教龄的跨科教学教师在三个维度的均值都最高，代表其发展程度最高。5年及以下教龄教师的均值低于6-10年教龄教师的均值，但11-15年教龄教师的三个维度均值均低于6-10年教龄教师。这说明随着教龄的增长，乡村学校跨科教学教师的专业发展程度整体在提升，到16年及以上教龄达到最高，但11-15年教龄段的教师可能存在专业成长方面的懈怠期。

表4 乡村学校跨科教学教师专业发展程度的教龄差异

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 5年及以下 | 6-10年 | 11-15年 | 16年及以上 | F | P |
| 学科知识 | 3.66±0.85 | 3.79±0.78 | 3.71±0.94 | 3.93±0.99 | 5.692 | 0.001\* |
| 教学知识 | 3.46±0.91 | 3.66±0.79 | 3.49±0.96 | 3.70±1.04 | 6.068 | 0.000\* |
| 关于学生知识 | 3.44±0.87 | 3.58±0.78 | 3.50±0.97 | 3.76±0.96 | 7.845 | 0.000\* |

2.职称差异

从职称来看，有职称的教师比未评职称的教师专业发展程度更高。小学二级职称的跨科教学教师比小学一级和小学高级及以上职称的教师专业发展程度高，说明小学二级教师可能正处于职业上升期，对专业成长的投入会更多；中学高级及以上职称的教师比其他职称教师的专业发展程度高，有可能是由于高级职称的竞争性相对更大，导致教师不得不专注自身的专业成长。详细来看，中学高级及以上职称的跨科教学教师学科教学知识更丰富，他们教学的经验更足，专业发展程度最高；未获得职称的跨科教学教师关于学生的知识更欠缺，他们初入教师行业，对学生的了解不够。

表5 乡村学校跨科教学教师专业发展程度的职称差异

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 未评 | 小学二级 | 小学一级 | 小学高级及以上 | 中学二级 | 中学一级 | 中学高级及以上 | F | P |
| 学科知识 | 3.58±0.88 | 3.81±0.74 | 3.68±0.86 | 3.75±0.91 | 3.75±0.76 | 4.06±0.78 | 4.02±0.92 | 9.486 | 0.000\* |
| 教学知识 | 3.36±0.94 | 3.70±0.77 | 3.61±0.84 | 3.61±0.91 | 3.50±0.76 | 3.67±0.92 | 3.83±0.95 | 9.652 | 0.000\* |
| 关于学生知识 | 3.35±0.89 | 3.63±0.78 | 3.55±0.82 | 3.57±0.92 | 3.49±0.72 | 3.62±0.89 | 3.87±0.90 | 10.467 | 0.000\* |

3.学历差异

从学历来看，研究生及以上学历教师的学科教学知识最高，本科学历教师的学科教学知识最低。这说明研究生及以上学历的教师专业发展程度最高，本科学历教师的专业发展程度最低，专科学历教师的专业发展程度居中。这种现象表明并不是学历越高，教师的专业发展程度就越强。专科学历的教师可能由于学历相对较低的缘故，对自己的要求反而越高。本次调查中，本科学历的教师占比最高，在学历相似的大环境下，他们反而对自身的专业成长要求偏低。而研究生及以上学历的教师由于高学历的优势，专业发展程度自然最高。横向来看，三类学历的跨科教学教师关于学生知识最薄弱，说明真正掌握学生的学习起点不是一朝一夕，需要时间的沉淀。

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 专科 | 本科 | 研究生及以上 | F | P |
| 学科知识 | 3.73±0.83 | 3.41±1.06 | 3.87±0.93 | 11.491 | 0.000\* |
| 教学知识 | 3.51±0.88 | 3.34±1.12 | 3.77±0.93 | 10.253 | 0.000\* |
| 关于学生知识 | 3.49±0.84 | 3.27±1.11 | 3.76±0.92 | 13.027 | 0.000\* |

表6 乡村学校跨科教学教师专业发展程度的学历差异

4.专业类型差异

从专业类型来看，非师范类教师的专业发展程度比师范类教师的专业发展程度要低，尤其是学科知识和关于学生知识最低。这说明师范类教师在大学的学习中，可能就掌握了许多学科知识，加上师范类专业有教育实习的经验，对学生有一定的了解，整体情况优于非师范专业的教师。总之，非师范类的乡村学校跨科教学教师相较于师范类教师，学科教学知识更薄弱，还需要进一步夯实专业层面的知识。

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 师范类 | 非师范类 | T | P |
| 学科知识 | 3.54±0.89 | 3.45±0.95 | 1.981 | 0.048\* |
| 教学知识 | 3.57±0.90 | 3.46±0.94 | 2.157 | 0.031\* |
| 关于学生知识 | 3.55±0.86 | 3.45±0.92 | 2.060 | 0.040\* |

表7 乡村学校跨科教学教师专业发展程度的专业类型差异

三、乡村学校跨科教学教师专业发展程度的影响因素

通过表8对乡村学校跨科教学教师专业发展的相关性分析可知，跨科教学教师的专业发展程度与专业发展动机、专业发展途径、专业发展支持均相关。

表8 乡村学校跨科教学教师专业发展相关性分析

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | | 专业发展动机 | 专业发展程度 |
| 专业发展动机 | | 1 |  |
| 专业发展程度 | | .847\*\* | 1 |
| 专业发展途径 | | .765\*\* | .897\*\* |
| 专业发展支持 | | .794\*\* | .888\*\* |
| 专业发展动机 | 自我实现 | .926\*\* | .771\*\* |
| 职业认同 | .823\*\* | .721\*\* |
| 利益驱动 | .930\*\* | .784\*\* |
| 自我提升 | .931\*\* | .794\*\* |
| 专业发展途径 | 教师培训 | .602\*\* | .738\*\* |
| 校本培训 | .666\*\* | .774\*\* |
| 同伴互助 | .712\*\* | .836\*\* |
| 自主发展 | .757\*\* | .827\*\* |
| 专业发展支持 | 理念 | .688\*\* | .751\*\* |
| 机制 | .779\*\* | .862\*\* |
| 策略 | .744\*\* | .850\*\* |

注：\*\*表示P<0.01,\*表示P<0.05。

（一）专业发展程度与专业发展动机有关

专业发展程度与专业发展动机的相关系数为0.847，存在显著的正向相关关系。在动机层面，教师的自我提升显著性最高，说明教师越主动，其发展状况越好。具有自我专业发展意识的教师会主动进行专业提升，自我内驱力越强，他们的专业化程度也就越高。其中，利益驱动的相关系数也高达0.784，说明利益驱动也能短时间地鼓励跨科教师进行专业发展。但是，通过利益促进教师发展的力量毕竟有限，主动进行自我提升才是跨科教学教师专业成长的长效保障。

（二）专业发展程度与专业发展途径有关

专业发展程度与专业发展途径的相关系数为0.897，存在显著的正向相关关系。在途径层面，同伴互助的显著性最高，说明在跨科教学教师专业成长的路上，从其他教师身上获得的帮助能更快促进他们成长。在乡村学校中，跨科教师的专业提升往往是依靠同伴互助，通过向经验教师求助发现自己的问题，不断反思提高，从而加强自己的专业素养。自主发展的相关系数其次，表明跨科教学教师的自身的动力对其成长为专业对口教师也很关键。而教师培训的相关系数最低，为0.738，说明传统的培训对跨科教学教师专业发展的针对性并不强。教师培训质量与效果不尽如人意，缺乏针对性与有效性[[[7]](#endnote-6)]。

（三）专业发展程度与专业发展支持有关

专业发展程度与专业发展支持的相关系数为0.888，存在显著的正向相关关系。在支持层面，机制的显著性最高，说明学校针对跨科教学教师明确的规章制度、监督检查以及评价体系对乡村学校跨科教学教师的专业成长的帮助最大。跨科教学教师专业发展是一个宏观的理念，作为管理者，稳定的机制加上恰当的策略是支撑乡村学校跨科教学教师专业顺利成长的重要条件。

四、乡村学校跨科教学教师专业发展对策

（一）夯实学科知识，力争成长为合格跨科教学教师

1.主动进行学习

教师是一个终身学习的职业，更是一个在解决现实教育教学问题中自我学习的实践性专业，教师学习日益被视为一种在工作场域中持续性的行动学习[[[8]](#endnote-7)]。乡村学校跨科教学教师要特别加强学科知识的补充与更新。一是搜集专业教材和课程夯实学科知识。对于大部分跨科教学教师来说，他们都未曾系统地学习过任教学科的学科专业知识。通过搜集该学科的专业教材和课程进行学习，能不断地丰富自身学科知识储备。二是利用权威学习网站。跨科教学教师要学会筛选教学资源，主动利用网络认真学习。通过各类权威的学习网站如“国家中小学智慧教育平台”“一师一优课，一课一名师”“学科网”“中国教师研修网”等视频资源，有针对性地选取薄弱的部分进行学习，并且及时将所学的知识、技能等运用到自己的课堂，在实践中不断强化、反思、完善。三是向老教师学习。本问卷第三部分开放性问题中，笔者提到跨科教学期间有哪些值得分享的经验，很大一部分教师都提到寻求老教师的帮助。而从专业发展途径维度的分析中可知，教师同伴互助的帮助最大，说明求助经验教师能够有效帮助跨科教学教师成长。

2.学会自主反思

反思被认为是一种促进教师专业发展、提高教师素质的重要途径，对教师的专业成长起着举足轻重的作用[[[9]](#endnote-8)]。跨科教学教师可以借助自我和他人的手段进行反思学习。其一，通过自我进行反思。这需要跨科教学教师不断地观察、记录、分析和评价自己的教学行为，用批判性的眼光检验自己的课堂，反复思考教学方式，达到自我成长的目的。其二，借助他人进行反思。具体来说，可以采用听取同事或学生的反馈、参与教学研讨、定期交流等方式。通过这些反馈，教师可以借助他人的眼睛来审视自己的教学，获得更加全面、客观的评估。教师的自我反思是一个循环的过程，跨科教学教师要根据反思的结果，制定明确的目标，在教学中不断调整自己的教育理念、教学策略，不断提高自己的教学水平、专业素养。

3.参加教学竞赛

教学竞赛是推进和深化教学改革的重要手段, 也是引导和激励教师健康成长和专业发展的一种有效形式[[[10]](#endnote-9)]。教学竞赛本质上是一种同伴互助的表现，不仅可以为教师提供一个展示自己教学成果和创新的平台，而且参赛者也可以借此机会了解其他教师的教学经验与方法，互相学习和交流，不断提升自身教学水平和专业技能。对跨科教学教师来说，每参加一次教学类的竞赛，都需要不断地询问经验教师的意见，请求专业教师的帮助，需要多次打磨才能展现出较为优秀的成果。通过参加各类竞赛活动，无疑是帮助跨科教学教师成长为合格专业教师的重要通道。

（二）拓宽成长途径，推动跨科教学教师发展

1.开展针对性、层次性培训

在深化新课程改革及大力推进新时代教师队伍建设的双重背景下，中小学教师培训受到前所未有的关注[[[11]](#endnote-10)]。教师培训是提高教师综合素养，保障其终身学习的关键手段之一[[[12]](#endnote-11)]。然而，传统的教师培训收效甚微，专门针对乡村跨科教学教师展开的培训几乎没有。一方面，要专门针对跨科教学教师这一群体进行培训。跨科教学教师与对口学科教师相比，学科知识储备、学科教学水平等存在一定差距。面对一门陌生的非对口学科，跨科教学教师更多需要的是学科知识的扩充，来帮助他们尽快上手教学工作。教育部门要了解跨科教学教师在学校的占比，针对这一群体分学科进行基础知识层面的培训，以需求来决定供给，让他们真正感受到“量身定制”的培训。另一方面，要分教龄段进行层次性培训。培训前，培训方要对培训教师的专业水平、学科方向、职称学历、乡村文化及个性化需求等基本情况进行调查研究[[[13]](#endnote-12)]。对教师跨科教学的任教时长进行划分，例如5年内、6-10年、11-15年、16年及以上等，将跨科任教时长相似的教师分在一组。培训中，针对不同组别的教师分开培训。如跨科任教5年内的教师需要学科专业知识的扩展，教龄丰富的教师更需要引导其将教学先进理念与实践教学相结合等。培训后，培训方要与培训教师进行深入交流，获取反馈，对培训后的教师进行跟进式指导，保证教师培训的连贯性、持续性。

2.师徒结对帮扶成长

师徒结对是指由学校安排经验丰富的优秀教师来担任新手教师的指导老师（师傅），与新手教师结成对子，通过传帮带，帮助新手教师适应学校教育教学工作，尽快成长起来[[[14]](#endnote-13)]。跨科教学教师的成长离不开专业的指导，学校要积极推动师徒结对的落实。一要确保每位跨科教学教师都有一名师傅带领。师傅要发挥引领示范作用，帮助徒弟成长，徒弟也要保持谦虚的态度，认真向师傅请教，双向促进发展。二要保证师傅的水平。“新手教师与成熟教师的知识差异主要在于实践性知识[[[15]](#endnote-14)]”，学校要根据教师的综合素养来确定其师傅的身份，尽量安排能力突出、素质优秀的教师带领跨科教学教师学习，合理匹配师傅与徒弟的数额，为师傅和徒弟制定针对性的结对方案。三要保证指导频率。学校层面要采取监督机制，不仅要规定每学期徒弟听师傅讲课的次数，也要规定师傅听徒弟讲课的次数，并且保留指导记录，以便学期末检查。同时，师傅也要精心指导徒弟备好平时课，对其教案进行详细周到的检查。

3.提供优质多样的学习渠道

相较于教师在各大学习网站寻求的线上教学资源，若是有线下的优质学习渠道，这对乡村学校跨科教学教师的专业提升起到事半功倍的作用。具体来看，一可以开展送教下乡活动。送教团队在下乡之前应对该校进行诊断，找准乡村跨科教学教师在教学中的突出问题后，采取说课、上课、评课等多种方式提供示范教学, 提出研修任务[[[16]](#endnote-15)]。跨科教学教师代表按照示范提供的方法研课磨课，强化专业提升。当然，送教的形式也可以采取同课异构、专题讲座等方式，发挥优秀教师的引领与辐射作用，让乡村跨科教学教师能真正看到专业教师带来的优质教学课堂。二是专家团队进学校。教育部门可以邀请各学科名师组成专家团队，对各地的乡村学校进行走访。同时，对跨科教学教师进行一对一的“临床诊断”，每月进行一次听课活动，并当场进行指导。除此之外，教师也要完成专家所布置的“作业”，每月进行反馈，通过这种深入跟进式的指导，帮助跨科教学教师有效成长。三是开展跨科教学教师经验交流会。通过邀请教学成果突出的跨科教学教师参与座谈会，将他们可取的经验分享给其他跨科教学教师，帮助他们解决相似问题。跨科教学教师在任教过程中碰到的问题也可以作为案例进行讨论，进一步探讨解决问题的新思路。

（三）加大支持力度，助力跨科教学教师队伍建设

1.定期开展教研活动

教研活动是教师有目的、有过程、有方法地分析和解决学校课程实施、教育教学过程中，所面临的各种具体教育教学问题，以促进教师专业发展为宗旨的一种实践性、反思性的专业发展研究活动[[[17]](#endnote-16)]。各教研组教研活动包括集体备课、案例分析、专题研究、经验分享等。在保证教研频率与分工合作的基础上，学校要专门针对跨科教学教师群体布置“作业”。要求根据教研内容写出完整的反思，找准现阶段的问题，采取符合自己班级学生实际情况的措施，将教研活动的成果运用到教学实践中去。

（1）设置公开上课、听课任务

公开课作为新教师专业成长的关键事件，具有促进新教师提升专业能力、增强职业认同的实践意义[[[18]](#endnote-17)]。学校要给每位跨科教学教师设置任务，每月每科教师进行至少一次的公开课，每周至少听取其他教师一节公开课，每学期公开上课任务不少于5节，听课任务不少于20节，于学期末进行考核评比。跨科教学教师在上公开课过程中，要认真钻研教材，设计授课方案，运用现代化的教学手段上好每一节公开课；在听公开课的过程中，及时做好听课记录，适时反思，听课记录本不能流于形式，照搬照抄网络上他人的笔记。这需要校领导班子成员从观念上重视，给每位跨科教学教师制定好学期任务、月任务、周任务，制定成长记录表，保证他们落实。

（2）利用推门听课倒逼发展

“推门听课”制度具有强化教学责任、监控教学质量、激励支持教师和推进教学研究等功能[[[19]](#endnote-18)]。乡村学校应制定适合本校实际的“推门听课”工作方案，成立领导小组，采取不事先通知教师的方式，在课表的基础上随机选择进行“推门听课”活动。并且尽量覆盖到每个学科，常态化的开展活动。学校每学期针对跨科教学教师的“推门听课”应不少于30节，跨科教学教师个人每周被“推门听课”不少于2节。学校领导小组在听完跨科教学教师的课后，要及时进行评课活动，进行反馈。并且针对授课内容每月展开总结、评比，评价内容包括课堂教学的有效性、学生学习的主体性、课堂练习的实效性等，还可以对上课教师的教学设计、结构安排、课堂管理、师生互动等进行综合考评。

2.进行常态化教学视导

教师视导作为一种外部评价的手段，在“视”察教师相关教育教学行为和指“导”教师反思教学行为并促其专业化成长方面，越来越成为一线教师的专业成长需要[[[20]](#endnote-19)]。针对教师专业发展意愿不强的情况，教育行政部门要定期组成涵盖各类学科的专家团队，对乡村各学校进行常态化的视导。通过了解跨科教学教师的原生态上课情况，对教师施加一定压力，切实提高教学效果和教育质量。在视导过程中，专家团队要着重关注跨科教学教师的备课资料、课堂结构和学生的学习状态等细节。视导后，应该及时开展座谈交流会，针对视导的结果深入细致地与当地学校进行交流，提出实用性的意见。教学视导活动的开展和有效推进，是对教师的鞭策和激励，也是为跨科教学教师搭建与各学科专家面对面交流探讨的高效平台。教研员和教师面对面切磋交流，达成高效沟通，能有效促进教师专业化成长，促进区域教学质量的均衡、优质和可持续发展[[[21]](#endnote-20)]。

3.设立专项基金保障发展

新时代国家对乡村教师的倾斜力度史无前例，给乡村教师专业发展以强大的力量支撑[[[22]](#endnote-21)]。针对乡村学校跨科教学教师专业发展设立专项基金，是加强乡村教师队伍建设的重要手段。具体来看，一是可以用于跨科教学教师培训。教育行政部门要将这部分基金用于乡村学校跨科教学教师的培训，定期邀请专家开展培训活动，尽力覆盖到全体跨科教学教师。二是可以用于跨科教学教师奖励。为激励跨科教学教师努力进取，教育行政部门要专门奖励在师德方面为人师表、在教学方面表现优异、在科研方面成果突出，深受学生好评的跨科教学教师。三是可以用于跨科教学教师科研。教师是教育改革的主力军，他们的科研成果和教育创新实践对于提高教学质量和推动教育发展具有重要意义。相对来说，农村教师在教科研能力方面较为欠缺，同时部分教师受限于所在学校的规模、条件等因素影响，在开展校本教研时力量较为薄弱[[[23]](#endnote-22)]。专项基金可以为跨科教学教师提供支持，鼓励他们积极提升专业能力，推动乡村教育不断进步。

4.建立荣誉体系激发内驱力

荣誉体系建设作为乡村教师支持体系建设的重要环节，对于增强乡村教师吸引力、提升教师获得感等方面发挥着突出作用[[[24]](#endnote-23)]。在跨科教学教师专业发展过程中，学校应给予优秀的跨科教学教师一定的荣誉称号，贯穿教师生涯的全过程。在大的激励环境下，当每位跨科教学教师在成长过程中都能获得他人的认可，整个跨科教学教师队伍自然会充满生机与活力。一方面，可以充分发挥荣誉教师的示范引领作用，跨科教学教师成长为优秀的专业教师，他们“领头雁”的身份能带领更多跨科教学教师在专业道路上精益求精，鼓励他们不断追求卓越。另一方面，发挥荣誉教师的榜样激励作用。激励教师跨科教学，调整乡村教师队伍结构，激发跨科教学教师的进取心，促使他们不断提高自己的专业水平。

1. 参考文献

   [] 教育部等六部门关于加强新时代乡村教师队伍建设的意见[J].中华人民共和国教育部公报,2020(09):31-35. [↑](#endnote-ref-0)
2. [] 李琼,林怡文,王清等.“迎难而上”还是“消极逃避”：乡村教师的工作负担及其重塑机制研究[J].华东师范大学学报(教育科学版),2023,41(09):38-55. [↑](#endnote-ref-1)
3. [] 陈向明.实践性知识:教师专业发展的知识基础[J].北京大学教育评论,2003,(01):104-112. [↑](#endnote-ref-2)
4. [] 朱旭东.论教师专业发展的理论模型建构[J].教育研究,2014,35(06):81-90. [↑](#endnote-ref-3)
5. [] 马敏.PCK论[D].华东师范大学,2011. [↑](#endnote-ref-4)
6. [] 梁永平.论化学教师的PCK结构及其建构[J].课程·教材·教法,2012,32(06):113-119. [↑](#endnote-ref-5)
7. [] 李瑾瑜.教师培训的“学用之困”及其破解之策[J].中国教育学刊,2023,(11):7-13. [↑](#endnote-ref-6)
8. [] 杨玉东.从教师专业发展到教师学习[J].上海教育科研,2023(11):3. [↑](#endnote-ref-7)
9. [] 宋明钧.反思:教师专业发展的应有之举[J].课程.教材.教法,2006(07):74-78. [↑](#endnote-ref-8)
10. [] 郭红霞.教学设计的价值提升:从教学竞赛走向普通课堂[J].现代教育技术,2014,24(09):30-35. [↑](#endnote-ref-9)
11. [] 屈曼祺,李宝敏.强师之路：我国中小学教师培训制度推进历程、变迁特征与展望[J].中国教育学刊,2023,(11):79-84. [↑](#endnote-ref-10)
12. [] 王军.教师培训文化：内涵、特征与价值[J].中小学教师培训,2023,(12):4-9. [↑](#endnote-ref-11)
13. [] 苏海,郭书瑜.探析新时代乡村教师专业发展新契机[J].四川教育,2023,(20):36-38. [↑](#endnote-ref-12)
14. [] 汪明帅,王亚君,赵婵.新手教师实践性知识生成机制研究——以“多对多”师徒结对为分析对象[J].教育发展研究,2021,41(12):37-44. [↑](#endnote-ref-13)
15. [] 陈向明.实践性知识:教师专业发展的知识基础[J]. 北京大学教育评论, 2003, (1):105-108.  [↑](#endnote-ref-14)
16. [] 凌云志, 邬志辉, 黄佑生. 行动学习导向的乡村教师培训模式研究——基于湖南省送教下乡培训的实践探索[J]. 教育科学研究, 2017, (08): 78. [↑](#endnote-ref-15)
17. [] 龚兴英. 中小学教师教研活动研究[D].西南大学,2014. [↑](#endnote-ref-16)
18. [] 胡春梅,邸磊.以公开课为关键事件：探索促进新教师专业成长的有效路径[J].中小学管理,2022(06):41-44. [↑](#endnote-ref-17)
19. [] 丁玉.中小学“推门听课”制度的改进策略[J].基础教育论坛,2023(17):30-32. [↑](#endnote-ref-18)
20. [] 张清高,柯志攀,林雪玲.指向教师专业化成长的教学视导研究[J].福建教育学院学报,2022,23(05):117-119. [↑](#endnote-ref-19)
21. [] 林雪玲,张清高,柯志攀.区域教学视导:教师专业化成长的助推器——以福建省厦门市湖里区为例[J].教学月刊·中学版(教学管理),2021(12):45-49. [↑](#endnote-ref-20)
22. [] 苏海,郭书瑜.探析新时代乡村教师专业发展新契机[J].四川教育,2023(20):36-38. [↑](#endnote-ref-21)
23. [] 徐海英.农村学校优化合作教研，促进教师科研能力提升策略研究[J].学周刊,2024(06):164-166. [↑](#endnote-ref-22)
24. [] 姚松,李志明.乡村教师荣誉体系建设中政策工具选择与运用的问题及对策——基于省级政策实施方案的文本分析[J].当代教师教育,2021,14(03):22-29. [↑](#endnote-ref-23)